دور المعلم في تفعيل استراتيجيات
تعليم مفردات العربية لدى الناطقين بغيرها

د. هالة فايز الحمد (*)

المقدمة :

ثمة تعريفات كثيرة حاولت توضيح ماهية اللغة، وذلك من خلال منظور خاص لمكوناتها وقواعدها ووظائفها وأهدافها، وربما كان من المجدي التوقف بداية عند تعريف شامل إلى حد كبير، وأعني التعريف الذي أقرته الجمعية الأمريكية للكلام واللغة والسمع، وجاء فيه أن اللغة نظام معقد وديناميكي من الرموز الاصطلاحية يستخدم بطرق مختلفة من أجل التفكير والتواصل. وتتطور ضمن سياقات ثقافية واجتماعية وتاريخية محددة. وهي باعتبارها سلوك محكوم بقواعد، توصف بخمسة نظم على الأقل: الصوتي والصرفي والتركيبي والدلالي والتداولي، ثم إن تعلمها واستخدامها يتحددان عن طريق تداخل العوامل البيولوجية والمعرفية والنفسية والبيئية، كما أن الاستخدام الفعال للغة في التواصل يتطلب فهما واسعا للتفاعل الإنساني، بما في ذلك العوامل المصاحبة مثل الإلماعات غير اللفظية nonverbal cues والدافعية والأدوار الاجتماعية – الثقافية(١).

وبتأمل هذا التعريف نتوصل إلى وضع تصور لما يجب أن يكون عليه الدرس اللغوي حتى يحقق الأهداف المنشودة التي وجد من أجلها، لكن الأهم من ذلك أننا نقوم – استنادا إلى حيثياته– بتتبع واستقصاء الأفكار والاقتراحات التي تساعد

(*) مركز اللغات – جامعة اليرموك – إربد – الأردن .

(١) انظر : مقدمة في التطور اللغوي ص٤١.

على إخراجه إلى حيز الواقع. فهل يستطيع بحثنا في استراتيجيات تنمية المفردات في تعليم مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها تمثل جوانب هذا التعريف؟

إذا أردنا أن تكون الإجابة " نعم "؛ فمن الضروري البحث في الكلمات المفتاحية لهذا التعريف، وهي كما يبدو لنا بنظرة سريعة: سياقات ثقافية واجتماعية وتاريخية – قواعد صوتية وصرفية وتركيبية ودلالية – عوامل بيولوجية ومعرفية ونفسية وبيئية – التواصل والتفاعل الإنساني.

من هنا، وحتى نسير في الاتجاه الإيجابي لتحقيق فكرة البحث فإن الباحثة ستعمد إلى جعل محاوره متسقة مع كل ما سبق.

وقد يسأل سائل: ولماذا خصت المفردات دون غيرها بهذه الدراسة ؟ فأجيب: لقد كانت للمفردات – على الدوام – أهمية بالغة، فعلى الرغم من أن برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قد درجت على تدريس مهارات أربع هي: القراءة، والكتابة، والمحادثة، والاستماع إلا أن بعض الباحثين ذهبوا إلى إمكانية إضافة المفردات كمهارة خامسة، وربما لا أتفق مع هؤلاء فيما ذهبوا إليه، لكنني أؤكد في الوقت نفسه ضرورة إعطاء المفردات قدرا كبيرا من الأهمية؛ بجعلها أساسا للمهارات الأربع، فلن تقوم لمهارة منها قائمة دون أن ينجح الطالب في بناء معجم لغوي خاص به، يشتمل على عدد من المفردات التي تعلمها(١)، وهذا لن يتأتى له إلا بتخطيط سليم وتوجيه صحيح ومدروس من المعلم؛ لذا لابد من النظر في بعض الاستراتيجيات التي تمكن المعلم من استثمار هذا الجانب ليس في تطوير المهارات اللغوية المختلفة لدى الطالب

---

(١) تحدث داود عبده عما أسماه المعجم الذهني، أي مخزون المفردات في الذاكرة، وبالعودة إلى بعض الأخطاء التعبيرية إلى المتكلمين، برهن على أن المفردات في المعجم الذهني يُحتفظ بها بطريقة مختلفة عن المعاجم العادية. فهي ليست مرتبة ألفبائيا ولا حسب الجذر، ولا حسب أواخر الكلمات، إلخ، وإنما حسب علاقات دلالية في معظم الأحيان، من أهمها التضاد والترادف والتلازم.

(دراسات في علم اللغة ص٥٥)

حسب، وإنما في منحه الثقة بالنفس؛ فنحن لا نستطيع أن نغفل ما لهذه الثقة من أثر بالغ في تطوير العملية التعليمية برمتها.

وقبل أن نلج هذا الباب، لابد من التوقف عند مؤهلات المعلم، والشروط التي ينبغي توفرها فيه، وأراها على النحو التالي:

أولا: قدراته ومهاراته وملكاته الخاصة:

لمعلم اللغات الأجنبية قدرات ومهارات تعتمد على حساسية ما تجاه ما يحتاجه الطالب وما يرغب به، وأؤكد هنا على الرغبة إلى جانب الحاجة، ومن أجل ذلك ينبغي أن يسخر المعلم مهاراته هذه لاختيار المفردات المناسبة للطالب في كل مرحلة، وأعتقد أن المعلم الذي يضع نفسه مكان الطالب ويتمثل احتياجاته هو المعلم القادر أولا على تعزيز المفردات المهمة الموجودة أصلا في معجم الطالب، والقادر ثانيا على انتقاء المفردات الجديدة اللازمة والضرورية(١).

يقول داود عبده في توطئته للفصل الموسوم بـ " فهم اللغة ": يقضي الناس جزءا كبيرا من الوقت في التكلم والاستماع دون أن يحسوا بصعوبة تذكر في القدرة على التعبير عن أنفسهم أو فهم ما يقوله الآخرون؛ فعمليتا التعبير والفهم تبدوان آليتين لا تستغرقان وقتا في الإعداد أو التخطيط أو التحليل. ولكنهما مع ذلك تتضمنان خطوات دقيقة معقدة(٢).

---

(١) يجب أن يكون المعلم حاضر الذهن، سريع البديهة، قادرا على التقاط الأفكار في وقتها دونما إبطاء . أعطاني أحد الطلاب ذات مرة جملة استخدم فيها مفردة جديدة من المفردات في درس القراءة، وفهمت من أسلوبها أنها مثال على " المفعول لأجله " وحاولت استحضار دروسهم في القواعد فتذكرت أنني سمعت من أستاذهم أنه ينوي تدريسهم هذا المبحث حسب الخطة الموضوعة. في هذا الموقف يبدو لي أن طرح سؤال أو اثنين في موضوع المفعول لأجله أجدى بكثير من طرح أسئلة في مباحث أخرى قد تكون غائبة عن ذهن الطالب وقتئذ؛ وعليه فقد ألقيت نظرة سريعة إلى نص القراءة باحثة عن مفعول لأجله، وكان لي ما أردت وسألتهم أن يستخرجوا لي مثالا ففعلوا وكان هذا ممتعا أثناء درس القراءة.

(٢) دراسات في علم اللغة النفسي ص١١

وأتفق والنص السابق في ما تضمنه؛ فهذا ما ينطبق عادة على الناطقين باللغة من أبنائها، والذين أصبحت المسألة لديهم بدهية يدعمها ما يسمى بـــ " السليقة " في موضوعي التكلم والاستماع، ولكن هذه الفكرة استوقفتني عند النظر إلى ما يجب أن يكون عليه معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إنه في حقيقة الأمر مطالب بتحييد جانبي السهولة والآلية؛ لأنه في استخدام اللغة مع الطالب الأجنبي يفكر بطريقة أكثر تعقيدا، حيث يجب أن يفكر مليا في مفرداته التي يستخدمها طوال وقت الدرس: أين هي من معجم الطالب؟ ما الذي يمكن أن يضاف الآن إلى معجم الطالب؟ وما الأساليب المثلى لتعليم الطالب هذه المفردات؟ وما الأمثلة التي يمكن أن تصاغ في ذلك السياق؟ ولا يطرح المعلم هذه الأسئلة على نفسه عبثا ،بل من أجل الاستفادة منها في تطوير معجم الطالب وسدّ ثغراته. وهو قادر على ذلك من خلال ما تيسره له تجربته من ملاحظات تسوقه إلى فهم الكيفية التي شكلت حصيلة الطالب من المفردات، والتي تقوم على ما يلي:

١. مدى شيوع المفردة؛ فكلمات مثل وسخ، سعيد، تعبان،..... قد تكون أكثر شيوعا من قذر، مسرور، مرهق،....... إلخ، وكذلك نجد الفعل (درس) أكثر دورانا على ألسنة الطلاب من الفعل (ذاكر)، وكذلك الأمر بالنسبة لـــ (جاء) و (حضر)، وأظن أن شيوع مثل هذه المفردات في لغة أصحابها، واستخدامها في اللغة الدارجة يسهمان في شيوعها لدى الطلبة.

وإلى جانب تلك المفردات هناك مجموعة أخرى نراها تستخدم بكثرة بينما يقل استخدام المقابل لها في المعنى؛ فالطلبة – بشكل عام – يعرفون كلمات مثل: أحبَّ، جيد، نظيف، جميل، كريم، واسع، ممتع، ذكي، قوي. ..... ولكنهم لا يعرفون بالدرجة نفسها: كَرِه، سيئ، وَسِخ، قبيح، بخيل، ضيق، ممل، غبي، ضعيف. ...... إلخ، وربما يرجع ذلك إلى المنحى الإيجابي الذي ننتحيه في صياغتنا للأمثلة أثناء تعليم اللغة. أما المعاني السلبية التي تتردد على ألسنة الطلبة فأذكر منها: تعبان، مريض، صعب. ... وهم يعرفون هذه المعاني ويستخدمونها لكن قلما يعرفون: مرتاح، سليم، سهل. ...... وغيرها من المعاني الإيجابية في هذا الباب.

ولعل السبب في ذلك هو مطابقة مثل هذه المعاني لمقتضى حال، الطالب لاسيما إذا كان قادما من بلده ليتعلم اللغة، فهو يشكو دائما من عناء السفر، وصعوبة الدروس، وعدم الاستقرار، وكثرة الأعمال التي يجب إنجازها، وهذا كله متعب وصعب. ولا مفر لديه من استخدام هذه الكلمات في رده على السؤال الذي تبدأ به الحوارات عادة وهو " كيف حالك ؟ "

ومن الطريف أن الطلبة جميعا يعرفون كلمة " مجنون "[1]. وقلما نجد طالبا يعرف كلمة " عاقل "، ولا أعرف سببا مؤكدا لذلك؛ لكنني أخمن أن الشذوذ عن طبيعة الأشياء مثير إلى درجة كبيرة، وغرابته تجعله أعلق بالأذهان.

٢. سهولة لفظ المفردة، وهذا أمر متوقع؛ فالإنسان بطبعه ميال إلى السهل اليسير؛ وعليه فإن كلمات مثل فهم، قال، وأكل مقابل: استوعب، وتكلم، وتغذى.

٣. استخدام اشتقاقات بعينها، واللجوء إلى تصاريف دون غيرها، ذلك أن الطلبة يعرفون بعض المفردات ولا يعرفون مفردات أخرى من الجذر نفسه، إنهم يألفون (وضع، لعب، قال، صحيح، أخبار، سيئ.. ......) وفي المقابل تفوتهم (ضع، لعبة، قول، صحح، خبر، أسوأ. .....) وبمعنى آخر قد يعرف الطالب الفعل الماضي وينسى الأمر من الفعل نفسه، وقد يعرف الفعل ولا يعرف الاسم أو المصدر، وأحيانا يعرف الصفة ولا يعرف الفعل،أو يعرف المفرد دون الجمع، أو المعنى دون ضده.

٤. افتراض نوع من التسلسلية في بناء الحقول الدلالية لدى الطالب، فعندما يباشر المعلم عمله مع طالب من مستوى مبتدئ فإنه يفترض وجود حقول دلالية ما يستطيع الانطلاق منها والإضافة إليها، كالحقول الخاصة بالأسرة، وألفاظ القرابة، وكذلك الحقول الدلالية للألوان، والطقس، والأثاث، والحيوانات، بينما ينبغي أن

---

(١) يلاحظ استخدام الطلاب لهذه الكلمة في معرض حديثهم عن أي شيء غريب أو مستهجن، وليس للدلالة على الإنسان فاقد الأهلية . وفي موضوع شيوع بعض المفردات وتجنب بعضها، انظر " عوامل التطور الدلالي " (علم اللغة ص ٣١٩ – ٣٢٨)

يتطرق إلى حقول دلالية أخرى في عمله مع طالب من مستوى متقدم أذكر منها السياسة، والدين، والاقتصاد، والتجارة، وما إلى ذلك.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الحقول تتضمن كلمات أساسية أو مفاهيم مركزية وأخرى هامشية، ويبرز هنا – في رأيي – دور المعلم في التمييز بين هذه وتلك.

5. انتماء المفردة إلى حقل دلالي يتعرض له الطالب في تلك المرحلة من مراحل دراسته، وهذا ما يفرض على المعلم متابعة حثيثة لكل ما يتعلمه الطالب في صفوف المهارات المختلفة، فالطالب الذي يدرس في القراءة نصا عن الأديان يلتقط بسرعة أمثلة ذات علاقة بالحقل نفسه، ويؤدي طرح مثال ذي علاقة بالفنون – في هذا السياق – إلى ضرب من التخبط والحيرة. وقد نقل عزوز عن ريمون طحان أن نظرية الحقول الدلالية تأسست على فكرة المفاهيم العامة التي تؤلف بين مفردات لغة ما، بشكل منتظم يساير المعرفة والخبرة البشرية المحددة للصلة الدلالية أو الارتباط الدلالي بين الكلمات في لغة معينة، التي يجمعها لفظ عام، لأن اللغة نظام، وقيمة كل عنصر من عناصرها لا يتعلق بهذا النظام بسبب طبيعته، أو شكله الخاص، بل يتحدد بمكانه وعلاقته داخل هذا النظام، مما يؤكد التراص القائم بين الكلمات وما يجاورها من كلمات أخرى داخل الحقل الواحد، أو مجموعة من الحقول، بحيث لو أُقحِمَت كلمة في حقل متناسق أو أُبعِدَت عنه أو غُيِّرَ موضعها أدى ذلك إلى اضطراب يؤثر في مجموع مفردات الحقل [1].

6. تصور المعلم لما يمكن أن يشكله من حقول دلالية أشمل وأعمّ بالتركيز على ما تتقاطع به الحقول المختلفة، وبالبحث عن أسباب اللحمة بينها للوصول إلى حقل دلالي واسع يتضمن أكبر عدد ممكن من المفردات. وينقل عزوز عن " ترايِر " اعتقاده بأن الحقول اللغوية لا تنفصل عن بعضها البعض، ولكن يمكن تجميعها لتشكيل حقول لسانية أكبر، حتى تحصر أغلبية مفردات اللغة[2].

---

(1) انظر :أصول تراثية في نظرية الحقول الدلالية ص14.

(2) انظر: المصدر نفسه ص 49. ومن الأساليب التي وجدتها ذات جدوى لدى الطلبة أسلوب عرضه عليّ طالبان من طلابي؛ حيث اقترحا أن أقوم في كل لقاء بتخصيص شطر من الوقت= =لتناول جذر أو أكثر، وبحث الاشتقاقات والتصريفات المختلفة، وما ينبثق عنه من معان قد

إن إحاطة المعلم بما أسلفنا تمهد له الطريق من أجل إيصال فكرة ما متكاملة في نص القراءة مثلا، أو من أجل طرح سؤال لمناقشة موضوع ما؛ فهو في مثل هذه المواقف معني بالفكرة لا بإضافة مفردات جديدة؛ وانطلاقا من ذلك يجدر به استخدام ما لدى الطالب من مفردات سابقة، وتأجيل عرض المفردات الجديدة في سياقات مفهومة أصلا[١].

وإذا أنعم المعلم النظر في الأسئلة التي ذكرناها آنفا، خلص إلى أن تكلمه مع الطالب الأجنبي يجب أن يكون مدروسا بدقة، وهذا ما يجعله مع الطلاب من أبناء جلدته معلما آخر، ذا أدوات أخرى. إن تكلمه مع مراعاة التفاصيل التي سبق ذكرها سيجعل قدرة الطالب الأجنبي على الاستماع أفضل؛ فيتحقق له الفهم بسلاسة ويسر.

إذن هناك اختيار للمفردات، ولا يقتصر الأمر على ذلك فقط، بل يتعداه إلى مراعاة الكيفية التي تُلقَى بها هذه الأمثلة على مسامع الطالب بصوت واضح مع مراعاة فنون التنغيم والنبر. وهنا تبرز طائفة أخرى من الأسئلة من مثل: كيف يستطيع المعلم أن يفيد ويستفيد من المهارة التي هو بصددها ؟ وما أساليب الإلقاء الأنجع في كل مثال يضرب أو جملة تذكر؟ وما طبقات الصوت التي يجب أن تُفَعَّل،

تستخدم في حقول دلالية مختلفة، وعلا ذلك آنذاك بأن تذكرهما لمعنى ما من هذه المعاني يساعدهما في تذكر معان أخرى. انظر على سبيل المثال الجذر (ق ط ع) فمنه يتعلم الطالب: قطع الرجل الحبل / انقطع الاتصال / قطّعت أمي الخضار / تقاطعت الطرق / كلمات متقاطعة / هو يسكن في هذه المقاطعة / المقاطعة الاقتصادية / هناك قطيعة كاملة بينهما بسبب المشكلة / استقطع المعلم جزءا من وقت الدرس للامتحان/ ....، ومن كل كلمة تتفرع المعاني وتتشعب؛ فمن الفعل (قطع) هناك: قطع المسافة، وقطع الوقت، وقطع الشارع، و.......إلخ . ومن الفعل (انقطع) هناك : انقطع الاتصال، وانقطعت العلاقة، وانقطعت الكهرباء، و........ إلخ. ومن الممكن النفاذ من المفردات إلى تراكيب سياقية ذات علاقة مثل " منقطع النظير ". وعلى النسق نفسه انظر إلى العديد من الكلمات التي تستحق التوقف عندها في الجذر (س ل م) مثلا : سلّم، سلام، مسلم، تسليم، سلامة، سِلم، تسلّم، استلم، إسلام، مسالِم، سليم، سُلّم .... إلخ . ومنها يشار إلى العبارة الدارجة: سلّم على فلان . ثم، فليعرف الطالب التعبير: " يا سلام ! "، ومواطن استخدامه.

(١) ولا ننسى ما لهذا الأسلوب من مردود نفسي إيجابي على الطالب، كما لا ننسى أنه يوفر الوقت والجهد على المعلم، ويفسح المجال أمام المعلم لإشاعة جو من المرح والإثارة في غرفة الصف.

ليس على مستوى الجملة حسب بل على مستوى الكلمة أيضا؟ وكيف يكون الاهتمام بالأداء الصوتي من خلال المخارج الصوتية الواضحة والموظفة بذكاء أداة أساسية من أدوات المعلم؟

هذا كله يقودنا إلى الحديث عن قدرات خاصة تعين المعلم في هذا الشأن، وعليه فإنني أستذكر هنا ربط ابن جني " الحذف " بـ " اللغة المنطوقة " spoken language ومن معالمها عنده حين الأداء الصوتي " التطويع والتطريح والتفخيم والتعظيم "، قال: " وذلك أن تكون في مدح إنسان والثناء عليه فتقول: كان والله رجلا، فتزيد في قوة اللفظ بـ (الله) هذه الكلمة، وتتمكن في تمطيط اللام وإطالة الصوت بها وعليها؛ أيْ: رجلا فاضلا أوشجاعا أو كريما أو نحو ذلك. وكذلك تقول: سألناه فوجدناه إنسانا! وتمكن الصوت بـ (إنسان) وتفخمه؛ فتستغني بذلك عن وصفه بقولك: إنسانا سمحا أو جوادا أو نحو ذلك. وكذلك إن ذممته ووصفته بالضيق قلت: سألناه وكان إنسانا! وتزوي وجهك أو تُقطِّبه، فيغني ذلك عن قولك: إنسانا لئيما أو لحزا أو مبخلا أو نحو ذلك. "(١).

إن ما أورده ابن جني – في نظري – أسلوب أساسي يتحتم على معلم اللغة للناطقين بغيرها استحضاره والأخذ به، إذ لا غنى له عن استخدام مواهبه التمثيلية والصوتية في سبيل الوصول إلى الهدف، وغالبا ما يكون هذا الهدف دلاليا. وليس بخاف على أحد أن المواهب الحركية لا تقل شأنا وأهمية عن سواها، وتتدرج هذه

---

(١) الخصائص ٢/٣٧١، وانظر أيضا: فقه اللغة وعلم اللغة ص ٢٤٢، ٢٤٣ .

ويقول تمام حسان في ما من شأنه أن يقدم للمعلم وسيلة ناجعة من وسائل إيضاح معاني المفردات شفويا : "يحدث أحيانا أن يستعمل المتكلم النغمة على صورة تقوي من العلاقة بين إحدى كلمات السياق وبين معناها الذي سيقت له . فإذا قال " بلاد بعيدة "عبر عن شدة البعد بمد الياء مدا طويلا وكذلك الفتحة التي بعدها من كلمة " بعيدة "ونطق الياء والفتحة على نغمة واحدة مسطحة عالية نوعا ما. وإذا أراد أن يقول إنه قُذف حجر إلى أعلى فوصل إلى علوّ شاهق فلربما منح ذلك التنغيم نفسه لكلمة " فوق " فمد حرف المدّ منها بصورة ملحوظة ورفع الصوت به . وهذه الظاهرة يستغلها ملحنو الأغاني كثيرا. (اللغة العربية، معناها ومبناها ص ٣١٠).

المواهب تحت ما يمكن أن يسمى (لغة الجسم)؛ فمن شأن الحركات التي يؤديها المعلم أثناء الشرح، وبالتحديد في سعيه لإيضاح معاني المفردات أن تقرب المعنى إلى الطالب بطريقة واضحة أو محببة ومثيرة للانتباه، وإذا دققنا في كلام ابن جني وجدنا إشارة واضحة إلى ذلك، يقول محمود سليمان ياقوت: " ونلاحظ في نص ابن جني تعرضه لملامح الوجه والحركة الجسمية الخاصة به، ونشير إلى أن هناك علما يسمى "علم الحركة الجسمية " Kinesics ينسب إلى العالم الأنثروبولوجي راي بيردوسل Ray L.Birdwhistell ، وأوليات ظهوره عام ١٩٥٢ حين أصدر كتابه (مدخل إلى علم الحركة الجسمية) Introduction to Kinesics ، وقد جعل منه علما بعد أن كانت تعرف تقليديا باسم " الإشارة " أو " لغة الجسم " ؛ لأنه عمد إلى تحليل الحركات الجسمية التي تصدر عن الإنسان تحديدا [كذا] علميا مستمدا من إطار علم اللغة الحديث، حدد داخله أنواع الحركات الجسمية "(١).

كان هذا عن تكلم المعلم، أما استماعه فلا يقل أهمية وصعوبة عن تكلمه؛ فهو عملية واعية تتطلب ذهنا حاضرا، قادرا على توقع ما يقصده الطالب، وقادرا على استحضار نوعية الأخطاء المحتملة من كل طالب في كل مهارة، هذا إلى جانب قدرته على التمييز السريع بين الأخطاء التي يمكن أن تطرح جانبا بمجرد سماعها، والأخطاء التي يمكن استثمارها فورا لتحقيق فائدة إضافية، وتعليم مفردات جديدة من خلالها.

وبناء على ما تقدم نستطيع القول إن عمليتي التكلم والاستماع السهلتين الآليتين – كما ذكر داود عبده – تبدوان لدى معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من العمليات العقلية المعقدة. ولا يقلل من صعوبتها إلا طول الخبرة وكثرة الممارسة؛ ولذلك يتوجب على المعلم أن يهيئ المحتوى الدلالي لما يريد أن يقول، آخذا بعين

---

(١) فقه اللغة وعلم اللغة ص٢٤٣. وهناك عوامل أخرى ستذكر في موضعها من هذا البحث وتجدر الإشارة إليها هنا، وهي: شخصية المتكلم والسامع، وشخصيات من يشهد الكلام، والانفعالات الطارئة في تلك الأثناء، إضافة إلى العوامل والظواهر الاجتماعية، وأثر النص الكلامي في المشتركين.

الاعتبار المستوى اللغوي، ثم يختار - اعتمادا على هذين الأساسين - المفردات التي يحسن استخدامها.

ثانيا: مهامه ومسؤولياته في بناء الحقل الدلالي:

تتنوع مهام المعلم في بناء الحقل الدلالي للطالب، وتختلف هذه المهام وتزيد أو تنقص حسب المهارة التي يتناولها.

وأظن أن القراءة هي المهارة الأنسب لتقديم المفردات الجديدة من خلالها؛ ففيها للطالب متسع من الوقت كي يبحث عن المعاني ويحاول استخلاصها من السياق واستقصاءها في المعجم أثناء التحضير.

وتلي القراءة مهارة الاستماع التي يستطيع المعلم من خلالها عرض المفردات التي يريد على مسامع الطالب. وحبذا لو كان هناك قدر مشترك من المفردات بين نص القراءة وبرنامج الاستماع ففي هذه الحالة تتعزز المفردات ومعانيها في ذهن الطالب، وتساق إليه في عبارات وتراكيب مختلفة ومتنوعة.

أما مهارتا المحادثة والكتابة فالوضع فيهما مختلف، إذ تكون القيادة فيهما - فيما يتعلق بالمفردات - للطالب لا المعلم. إنهما مهارتان إنتاجيتان وعليه فإن المفردات فيهما من اختيار الطالب، لقد حضر أفكاره مسبقا، وصاغها بمفردات ارتآها هو مناسبة وفق مستواه وفهمه وتقديره الخاص.

ويأتي هنا دور المعلم الذي يستطيع أن يعدل، ويشرح، ويؤكد، ويستبعد ؛ بالنظر إلى أهمية تلك المفردات من جهة، وحاجات الطلبة ومستوياتهم من جهة أخرى.

وقد تتسنى للمعلم فرصة للتدخل _ إلى حد ما - في مفردات الطالب في هاتين المهارتين، من خلال تسليم قائمة بمفردات مقترحة ذات علاقة بالحقل الدلالي المطلوب، وهي تعين الطالب أثناء حديثه أو كتابته، وتساعد على خلق أرضية دلالية مشتركة بين الطلاب تزيد إمكانية تواصلهم في صف المحادثة، وتشجعهم على العمل الجماعي في صف الكتابة.

ولا تقف مسؤوليات المعلم عند هذا الحد؛ فالعملية التعليمية أوسع وأشمل، إنها تتجاوز الصفوف وما يدرس فيها من مهارات إلى ما يكتنف العملية بأسرها من علاقات إنسانية يجب أن تراعى على مختلف الأصعدة، وأخص من هذه العلاقات:

ا . علاقة المعلم بزملائه:

يعد التنسيق الدائم بين الزملاء العاملين في مجال تعليم اللغة الأجنبية ركنا أساسيا من أركان نجاح العملية التعليمية، وربما يكون جانب بناء الحقل الدلالي للطالب من أكثر الجوانب انتفاعا من هذا التنسيق، فالمفردات التي يسمعها الطالب من أستاذه في مهارة ما يجب أن تعزز في سائر المهارات ومع الأساتذة الآخرين الذين يرسخونها في ذهن الطالب بسياقات شتى[١]، وهذا ما يخلق عند الطالب جوا من الألفة نحو المفردة، كما يُولِّد لديه شعورا بالثقة حين يسمع المفردة في المرات المتعاقبة فيتذكرها وتساعده في فهم المحتوى الذي وردت فيه.

ب. علاقة المعلم بتلميذه وبثقافة تلميذه:

قد تكون علاقة الأستاذ بتلميذه مفتاحا سحريا يمكنه من الولوج في أعماقه وفهم ميوله، ويتسنى هذا للمعلم – بطبيعة الحال – إذا كان عدد الطلاب في الصف محدودا، ومن هنا تكون الفرصة سانحة أمام المعلم إذا كان يعمل مع طالب واحد في شعبة خاصة، ففي هذه الحالة ينبغي على المعلم اقتناص هذه الفرصة؛ فهو على تماس مباشر وقوي بالطالب، وهو أيضا يملك كامل الحرية في تنمية مفردات تتواءم وهذا الطالب بعينه. والمعلم هنا معني بإدراك ميول الطالب ومعتقداته.

---

(١) ويعتبر التكرار الذهني – في نظر زغبوش – خطابا داخليا، وهو أهم آلية لتنشيط المعلومات في الذاكرة القصيرة المدى قبل تلاشيها، وإذن الحفاظ عليها مُنشَّطة في انتظار خضوعها للترميز وانتقالها إلى الذاكرة البعيدة المدى أو اندثارها كليا إذا كانت أهميتها ضئيلة مقارنة مع المعلومات الواردة. وإذا كان الاحتفاظ القصير المدى بالمعلومات لا يتجاوز بضع ثوان، فإن هذا الحيز الزمني لا يسمح للمعلومات بالاستقرار في الذاكرة إلا بتدخل آلية التكرار الذهني." (الذاكرة واللغة ص٥٢).

ج. علاقة المعلم بالآخر:

لا أظن أن معلما يرفض فكر الآخر وثقافته قادر على تحقيق نجاحات تذكر في مجال تعليم اللغة للناطقين بغيرها؛ إن عمل هذا المعلم محكوم بالفشل منذ البداية لأنه فقد القدرة على التعاطي مع أبجديات هذا المجال. فكيف يستطيع أن يبني جسورا من الثقة بينه وبين طالب مختلف عنه في المعتقد أو العرق أو التوجه الفكري مادام غير قادر على تَقبّله أساسا؟ إن المعلم الناجح هو القادر على الفصل تماما بين ما يؤمن وما يؤمن به الطالب، وهو أيضا المعلم الذي يعرف حدود مهنته فيوظف كل ما لديه لخدمتها وليس لخدمة أي شيء آخر. إن كل الأفكار والتوجهات لدى الطالب والمعلم ما هي إلا مواد خام ننطلق من خلالها لفهم اللغة واكتساب مفرداتها. وهذا ما يجعل تزويد الطالب بمفردات خاصة بحقول فكرية وأيديولوجية دافعا للتطرق إلى هذا النمط من الموضوعات، مما يعني أن الأفكار والمعتقدات وسيلة من وسائل تعلم اللغة، وليست غاية من غاياته.

ثالثا: صفاته الشخصية :

أ. الصبر:

يجب أن تغلف العملية التعليمية في هذا المجال بالصبر من مبتداها إلى منتهاها؛ فالمعلم هنا هو من أبناء اللغة المتخصصين الذين يكونون على الدوام عرضة لسماع لغة ركيكة مليئة بالأخطاء بجميع أنواعها وأشكالها، وإذا لم يوطن المعلم نفسه على ذلك فإن مشكلة كبيرة ستكون في انتظاره؛ لأن الطالب الأجنبي مرتبك ومشوش لغير سبب، ولديه حساسية مرهفة تجاه الأشياء، لا سيما إذا كانت دراسته للغة في بلدها، فهو يستطيع أن يلتقط سريعا شعور المعلم بالملل؛ فتتفاقم مشكلته، وتتضاعف أخطاؤه؛ لأنه فقد طرف الخيط.

وقد تكون مهارة المحادثة من المهارات التي تتطلب قدرة فائقة من المعلم على ضبط النفس؛ ففي هذه المهارة دور محوري للطالب، وعليه تسلط الأنظار؛ إنه

المعبر وغيره المتلقي، وهو الذي يكون عرضة للخطأ أكثر من سواه. وتنشأ عن ذلك كله مشكلات قد يكون أبسطها انكفاء الطالب على ذاته، وإعراضه عن المشاركة.

ومما يتصل بهذا الجانب أسلوبُ المعلم الذي يجب أن يتسم بالتنوع والمراوحة بين ما هو بسيط وما هو معقد، وكذلك حرصه على تعزيز الطالب، وإدراكه لما يعتري الطالب من مظاهر التردد والتوقف والأخطاء والتصحيحات أثناء التعبير (١).

وأعود هنا إلى ما ذكره داود عبده في هذا الشأن، يقول: " ولكن مادام المتكلم يعتبر المكون الجملي أساسيا للفهم ويخطط لنطقه دفعة واحدة، فلماذا يتوقف في أثنائه؟ والجواب أن المتعلم يشعر أحيانا بأنه لا يستطيع الانتظار خشية أن يقاطعه السامع أو يتبرم من صمته الطويل فيبدأ بالتنفيذ قبل انتهاء التخطيط التفصيلي، ثم يجد نفسه مضطرا إلى التوقف للبحث عن بعض الكلمات المهمة للتعبير عن المحتوى الدلالي لما يريد أن يقوله. ولعل هذا الشعور عند المتكلم هو الذي يدفعه أحيانا إلى

---

(١) وقد تناول داود عبده في فصل أفرده لـ " التعبير " مواقع التوقف المحتملة من أجل التخطيط، مشيرا إلى أن بعض البحوث أظهرت أن المتكلمين يميلون إلى التوقف في ثلاثة مواقع مختلفة أثناء كلامهم :

-أهم هذه المواقع هو في بداية الجمل، وهو الموقع الطبيعي للتخطيط للهيكل العام للجملة ولتفصيلات المكون الجملي الأول . أما التخطيط للمحتوى الدلالي لكل جملة فيتم في أثناء نطق الجملة السابقة إذا كان هناك جمل سابقة. والوقفات في بداية الجمل تكثر وتكون عادة طويلة بالمقارنة مع الوقفات التي تقع بين المكونات الجملية.

-بين المكونات الجملية، وهو الموقع الطبيعي للتخطيط التفصيلي للمكون الجملي التالي: (العبارة الاسمية كالموصوف والصفة والمضاف والمضاف إليه والصفة إن كان ثمة صفة لأحدهما، والعبارة الفعلية كالفعل والمفعول به، والفعل والحال، إلخ) .

-قبل نطق بعض الكلمات في داخل المكون الجملي، وهو الموقع الذي يتوقف فيه المتكلم عندما يجد صعوبة في العثور على الكلمة المناسبة . وقد لوحظ أن هذا يحدث قبل كلمات المحتوى أو المضمون (content words) كالأسماء والأفعال والصفات، وقلما يحدث قبل الكلمات الوظيفية (function words) كأداة التعريف وأدوات الاستفهام والعطف إلخ . (انظر : دراسات في علم اللغة النفسي ص٤٤ / ٤٥).

القيام بما يدل على أنه لم ينته بعد، وذلك باللجوء إلى تعبئة الصمت بتكرار بعض الكلمات الوظيفية التي تسبق كلمة المحتوى التي يبحث عنها، مثل: أل. .. أل. .. أو إخراج أصوات مثل: آ؟. ..آ؟. ...، أو لفظ عبارات لا لزوم لها مثل: " فاهم علي ؟ "، " سامع ؟ " و " في الواقع "، " طبعا " إلخ. "[١]

ب. الدافعية والرغبة في التجديد:

إذا كانت الدافعية إلى العمل مهمة عند العاملين في أي مجال من المجالات، فإن ما توازيها في الأهمية – إن لم تفقها – في مجال تعليم اللغة لغير الناطقين بها، هي الدافعية إلى التعلم وتثقيف الذات وتطويرها، ذلك أنه مجال لا يقبل الركود والخلود إلى الراحة، إنه في طور البناء والتحسين، ولا يزال فيه متسع للأخذ والرد، وأظن هذا سمة من سماته وليس حالة طارئة طرأت عليه، فهذا المجال سيبقى مفتوحا على مصراعيه أمام طلاب من كل جنس ولون، وأمام ثقافات، وديانات، وسياسات، وعلوم، ومعارف لا تنتهي، وهذا ما يقتضي من المعلم متابعة حثيثة لكل ما يجري كن حوله. ومن الطبيعي أن التنوع في الموضوعات، وقابليتها للتغير يتبعهما تبديل وتغيير في المادة التي يدرسها الطالب، وليس هذا بالعمل السهل، لكنه في حقيقة الأمر ممتع ومفيد ومدهش أحيانا.

ج. مواكبة أسباب التطور التكنولوجي:

لا يخفى على أحد أن الثورة التكنولوجية التي نعيشها اليوم تغلغلت في أدق تفاصيل حياتنا، والحديث يطول في ما لهذه الثورة وما عليها، لكن الشيء الذي يحسب لها ولا نستطيع إنكاره هو ما قدمته لنا – نحن العاملين في تعليم اللغات لغير الناطقين بها – لقد فتحت لنا آفاقا، وذللت صعابا؛ فهل يمكننا – والحال هذه – أن نهملها أو نعرض عنها؟

---

(١) المصدر نفسه ص٤٥.

إن من عمل في هذا المجال قبل وبعد تقدم وسائل الاتصال يدرك البون الشاسع بين ما يعمل وما كان يعمل[١]، ويعجب لما توفره هذه الوسائل من وقت، وجهد، ومال؛ وعليه فإن المعلم هو أول المستفيدين من ذلك، وهذا يعيدنا إلى ما ذكرناه آنفا من أن المعلم الناجح هو الذي يملك الدافعية والرغبة في التجديد.

إن كل ما عرضناه آنفا من قدرات، ومهارات، وصفات يشترط وجودها في معلم اللغة للناطقين بغيرها، مقترن بكيفية تعاطي المعلم مع سائر عناصر العملية التعليمية، وأعني بها:

(١) الطـــالب

أولا: أهدافه:

تختلف أهداف الراغبين في دراسة اللغة الثانية، وهذا مايجب أن يؤخذ بعين الاعتبار؛ فهناك الطالب الراغب بدراسة اللغة بسبب ميول شخصية لديه؛ فهو محب لدراسة اللغات الأجنبية، وهناك من يدرسها لدخولها ضمن متطلبات دراسته، وهؤلاء في العادة بحاجة إلى دراسة المهارات المختلفة التي تمكنهم من تحصيل مفردات اللغة وتراكيبها. ومن جانب آخر هناك من تحتم عليه وظيفته – الحالية أو المستقبلية – دراسة اللغة مع التركيز على مهارات بعينها من شأنها أن تسعفه في مهامه الوظيفية أكثر من غيرها.

وقد ميزميجل سيجوان ورفيقه بين نوعين من دارسي اللغات في قولهما: " وينظر الناس إلى حاجاتهم في ضوء أهدافهم، ومن ثم تختلف تلك الحاجات من

---

(١) تذكر الباحثة آليات العمل في هذا المجال أواخر العقد الأخير من القرن المنصرم، وشتان بينها وبين ما يحدث الآن، إن ما تقدمه لنا وسائل الاتصال من مواد مقروءة ومرئية ومسموعة، وما يستخدم الآن من أجهزة العرض، إضافة إلى الاستعمالات المتعددة للحاسوب، أقول إن هذه الإمكانيات مجتمعة تجعل عملنا الآن في تحضير المواد المطلوبة للمهارات المختلفة متعة مقارنة بما كان يحدث سابقا؛ لذلك لا أتصور الآن مؤسسة تعليمية تخلو من هذه الإمكانيات التي يجب أن تكون بين يدي المعلم والطالب على حد سواء. (ملحوظة : كثيرا ما تُطلَب من الطلاب واجبات تجبرهم على الرجوع إلى الإنترنت).

شخص لآخر. ويميز في دراسات تعلم لغة ثانية بين نوعين من الدوافع. يرتبط النوع الأول بإدراك المتعلم للمزايا الكامنة في معرفة لغة ما والتمكن منها. وتتراوح هذه المزايا من الحاجة الملحة إلى تعلم اللغة كأداة عملية للاتصال والتفاهم إلى التمكن منها لضمان مستقبل وظيفي أفضل. والنوع الثاني من الدوافع لتعلم اللغة قد يكون نابعا من رغبة المتعلم في الانسجام مع الجماعة التي تتحدث بتلك اللغة، أو نابعا من الإعجاب والتبجيل الذي يكنه لتلك الجماعة والرغبة في إظهار الاقتران بها."[1].

وفي هذه الحالة لا تكفينا معرفة المهارة أو المهارات التي ستدرس، بل يجب أن نعرف الوظيفة التي ستمارس والتي تمتلك حقلا دلاليا خاصا لابد من اطلاع المعلم عليه لتوظيفه في مجمل العملية التعليمية[2]؛ ففي القراءة يختار النصوص التي تتضمن أفكارا ومعلومات ذات علاقة، وبطبيعة الحال ستوظف فيها مفردات تناسبها وتؤدي الغرض المطلوب، ويتوقف على ذلك كله اختيار مادة الاستماع التي ترسخ هذه

---

(١) التعليم وثنائية اللغة ص٩٧ – ٩٨.

(٢) على المعلم أن يفرق بين نوعين من الحقول الدلالية إذا كان الطالب يهدف إلى العمل في وظيفة معينة؛ ففي هذه الحالة هناك ما له علاقة بالوظيفة وهذا مهم، وهناك ما له علاقة بالحياة اليومية، وهذا لا يقل أهمية عن سابقه، وأذكر واقعتين مع طالبتين دبلوماسيتين كانت دروسهما قائمة على تعليمهما مفردات من مثل: سفارة، سفير، وزارة، رئيس وزراء، انتخابات نزيهة، انتخابات مزوّرة، مرشح، اقتراع، حصار، مقاطعة، هيئة، منظمة، عولمة .... وما إلى ذلك من مفردات ذات علاقة بوظيفتهما. فأما الواقعة الأولى فهي أنني نصحتهما يوما بممارسة المحادثة باللغة العربية أثناء وجودهما في البيت فضحكتا وقالتا إن هذا صعب للغاية، وإنهما لا تجدان المفردات التي تسعفهما أثناء وجودهما في المطبخ مثلا، وتبين لي أنهما تجهلان مفردات بسيطة قد يتعلمها الطالب في بدايات تعامله مع اللغة الأجنبية من مثل: سكين، شوكة، فرن، غسالة، خِزانة، جارور، رف، حنفية، فوطة .... إلخ، هذا على الرغم من تمكنهما من المفردات الأصعب والأغرب والأكثر تعقيدا.

أما الواقعة الثانية فهي أقرب إلى الطرفة وتتلخص في أنهما تأخرتا ذات يوم عن الدرس، وبعد وصولهما قالتا لي: لقد تركنا العميل في شقتنا. وأدركت وقتها أنهما تقصدان العامل لكنهما تنطلقان من محتويات دلالية بعينها.

المفردات بنسب تزيد أو تنقص حسب الجهد الذي يبذله المعلم في البحث، إضافة إلى ما هو متوافر في وسائل الاتصال السمعية والبصرية.

والطالب الذي يقرأ نصا مُحمَّلا بمفردات ما، ويسمع برنامجا يدور في فلكها، أقدر على الانتفاع من هذه المفردات في المهارات الإنتاجية التي يطبق من خلالها ما استجد لديه، وأعني هنا مهارتي المحادثة والكتابة.

وإذا ما كان الطالب عرضة لمفردات هذا الحقل في المهارات المختلفة كان أقدر على استيعابها وحفظها اعتمادا على فكرة التكرار التي تعد وسيلة مهمة من وسائل الحفاظ على معجم الطالب وإحيائه.

ولا تقتصر تنمية المفردات على المهارات الأساسية الأربع؛ فلدروس القواعد وتمارينها دور لا يقل خطورة وأهمية؛ إذ تقع على كاهل معلم القواعد مسؤولية تجاه الطالب؛ لذا يجب أن يكون مؤهلا لضرب الأمثلة النحوية وصياغة الأسئلة باستخدام مفردات يتوقع وجودها في معجم الطالب، وحبذا لو جمعت هذه المفردات بين القديم والجديد لديه؛ فهو بذلك يحقق غرضين مهمين هما:

أولا: يدور في حقل دلالي واحد وفي أجواء غير بعيدة عن أجواء الصفوف الأخرى فيتثبت الطالب مما يسمع.

ثانيا: يساعد الطالب على قطع شوط لا بأس به من فهم المعنى المباشر للجملة، ويريحه من عناء التفكير في معاني مفردات جديدة، فتنحصر وظيفة الطالب حينئذ في فهم القاعدة النحوية أو التركيب الذي هو بصدده.

ويجعل عبده صعوبة المفردات العامل الأول من عوامل صعوبة الفهم: يقول: " من المعروف أنه إذا تساوت جملتان في جميع العوامل واختلفتا في أن إحداهما اشتملت دون الأخرى على كلمة أو كلمات صعبة أو غير شائعة فإنها تكون أصعب من الجملة الأخرى. (١) " .

---

(١) دراسات في علم اللغة النفسي ص٢٨

ثانيا: مستواه اللغوي:

من الطبيعي أن يعمل المعلم جاهدا على تعليم الطالب مختلف المهارات التي تمكنه من امتلاك ناصية اللغة، وهو في سبيل ذلك يتدرج مع الطالب من السهل إلى الصعب، وأظن السهل يتمثل في مضامين واضحة تحملها مفردات بسيطة، ويتطلب ذلك من المعلم استخدام المفردات المتوقع وجودها أصلا في المعجم اللغوي لدى الطالب مع الدفع إليه بالمفردات الجديدة بسلاسة وبقدر يسير يمكن الطالب من فهمها من خلال السياق.

ولا شك أن سرعة فهم الطالب تتوقف كثيراعلى مستواه اللغوي، وهذا ما يجب أن يتنبه إليه المعلم بمراعاة سرعة النطق[1] أثناء شرح الدرس أو عند التواصل مع الطالب حتى خارج غرفة الصف.

ثالثا: خلفيته العلمية:

إن إحاطة المعلم بالخلفية العلمية للمتعلم هي التي تمكنه من إدراك نقطة الانطلاق في العملية التعليمية، ولا أقصد بذلك الخلفية العلمية في اللغة المراد تعلمها حسب، ولكنني أقصد أيضا الخلفية العلمية المتعلقة بتخصص المتعلم في أي مجال من المجالات. ولست هنا بصدد الحديث عن المستوى اللغوي للمتعلم؛ فالامتحانات كفيلة بالكشف عن ذلك، ولكنني أتحدث عن المناهج التي استعان بها سابقا؛ فهي الأساس الذي ينبغي أن يبنى عليه في كثير من الأحيان، وهذا ما يؤكده التباين في أوضاع الطلاب المتنوعي المشارب في صف واحد، التباين في الأخطاء والميول وفي كل ما يترتب عليها من أمثلة أو أسئلة.

---

(١) انظر:المصدر نفسه ص١٨ – ١٩، وقد أشار عبده إلى أن السرعة المعتدلة لا تعني البطء الذي يعيق الفهم كما تعيقه السرعة الزائدة.

أما بالنسبة للخلفية العلمية في مجال التخصص فمن شأنها أن تساعد المعلم كثيرا في استقطاب انتباه المتعلم وإثارته.

رابعا: خلفيته الثقافية (١):

إن اطلاع المعلم على الثقافات المختلفة وفهمه لها وإلمامه باهتمامات أصحابها هو الذي يمكنه من وضع يده على المفردات التي تتفق وأهواء الطالب، وتلامس شيئا ما في وجدانه وذاكرته مما يجعلها ألصق بذاكرته.

ومن الممكن أن يستغل المعلم فوائد الخلفيات الثقافية لطلبته في تقريب معنى جديد إلى معنى معروف، أو في صياغة الأمثلة التي يريد من خلالها إيضاح معاني مفردات جديدة، وذلك عن طريق استخدام مفردات من ثقافاتهم هم، ويندرج ذلك تحت ما يمكن أن يعين المعلم مما يتوقع وجوده أصلا لدى الطالب.

وربما تكون المفارقات التي تحدث عادة في الصفوف التي ينتمي طلابها إلى ثقافات مختلفة مؤشرا واضحا على ما نحن بصدده الآن؛ فالمفردات التي تكون جديدة بالنسبة لبعض الطلاب وتحتاج إلى معالجة من المعلم لشرحها، تكون نفسها بسيطة وسهلة بالنسبة لطلاب آخرين يدرسون معهم في الصف نفسه؛ إن استخدام مفردات من مثل: وضوء، طهارة، تلاوة، صحابة، تفسير، زكاة، تيمم. .... إلى غير ذلك من مفردات تحمل طابعا إسلاميا يعد أمرا مريحا للمعلم، ومفهوما من الطالب الماليزي مثلا، لكنه يستعصي على الطالب الكوري مثلا.

خامسا: سماته الشخصية:

مستوى القدرة على التواصل الاجتماعي ،الجرأة ،الثقة ،الميل نحو ثقافة الآخر، قدرة الطالب على التكيف.

---

(١) انظر ما تتيحه هذه خلفية الطالب الثقافية للمعلم من فرصة في تيسير العملية التعليمية، فقد يستخدم المعلم مفردة جديدة مثل " شرح " فيفهمها الطالب الماليزي بالإشارة إلى كلمة " تفسير " لكن طالبا غربيا يواجه صعوبة أكبر باستخدام كلمة " تفسير " التي قد تدخل المعلم في إشكالية أخرى، ويكون اللجوء إلى كلمة مثل " وضح، توضيح " أسلم في هذه الحالة.

* ملحوظة: أحيانا يكون استخدام المفردات المألوفة بالنسبة للطالب غير دقيق في مهارات كالكتابة والمحادثة، فهم يستخدمونها في غير موقعها المناسب.

لكل طالب سمات خاصة تنطبع بها شخصيته، وربما تكون هذه السمات حافزا قويا له في تحقيق نتائج أفضل في تعلم اللغة الأجنبية، وربما تكون معيقا يحول بينه وبين تلك اللغة.

وقد تكون الدافعية من أهم عوامل نجاح الطالب في تحصيل اللغة " من المتفق عليه، بصفة عامة، أن النجاح في اكتساب لغة ثانية لا يعتمد على الطرق المتبعة حسب، بل كذلك على قدرات المتعلمين والدوافع للتعلم الموجودة لديهم. لقد سبق أن أكدنا مرارا وتكرارا على أن التعليم ثنائي اللغة موجه إلى الوفاء بحاجات جماعية، وأن قبوله ونجاحه مرتبطان بمدى وفائه بهذه الحاجات. ومن ثم، يمكن تعريف الدافعية إليها بمدى وعي الأفراد مجتمعين بتلك الحاجات. "[١]

وعلى المعلم أن يحيط بالمظاهر والبنى الثقافية المختلفة في مجتمعه ليتمكن من اختيار ما يتفق واهتمامات الطالب وميوله؛ واستنادا لذلك يستطيع المعلم صياغة الأمثلة التي تشد الانتباه بمحتواها الثقافي[٢]؛ فيشكل هذا المحتوى دافعا لدى الطالب يحفزه لحفظ المفردات التي جاء من خلالها، كما يستطيع المعلم استخدام مفردات دون سواها إدراكا منه لما يستهوي الطالب ويحفزه للمتابعة.

---

(١) التعليم وثنائية اللغة ص٩٧.

(٢) وقد أشار فيرث إلى أهم إضافة قدمها مالينوفسكي ومنها تقريره أن معنى " اللفظة " يتحدد بالإشارة إلى السياق الثقافي إضافة إلى بحثه صلة اللغة بالثقافة، وصلة علم اللغة بالأنثروبولوجيا.

(انظر: فقه اللغة وعلم اللغة ص ٢٣٦)

ووضع القاسمي أربعة مبادئ تتخذ ضوابط لاستخدام الأمثلة التوضيحية في المعجم العربي لغير الناطقين باللغة العربية، منها : " ينبغي أن تعكس الأمثلة التوضيحية جوانب من الحضارة العربية الإسلامية " (المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق ص١٢٩)

وأضيف إلى ذلك الأمثلة التي تعكس جوانب إنسانية عامة لا يختلف فيها شرق عن غرب أو مسلم عن غيره من أتباع الديانات الأخرى.

١-البيئــة المحيطـــة

(السياق)، مصطلح لغوي يقصد: من جهة، (جوار الكلمات) في التلاصق الركني الذي للجمل في الملفوظ، أي ما يسبقها، وما يلحقها من مفردات، وعادة، يعتبر (العامل النحوي) في تركيب الكلام: مظهرا سياقيا. ومن جهة ثانية، هو يقصد (مجموع العوامل)، والظروف الاجتماعية، وخاصة الثقافية التي تحيط، وأحاطت بالمتكلم والسامع. . ولذلك هي تنعت بعوامل، وظروف (مواقفية)، كما يقال سياق مواقفي. ... (١) وإذا كان المفهوم الأول لصيقا بجانب آخر من جوانب البحث، وأعني كيفية ضرب الأمثلة، فإن المفهوم الثاني يعد مدخلا حسنا أنطلق منه إلى الفكرة التي نحن بصددها الآن وهي " البيئة المحيطة "، ويمكننا تناولها من خلال علاقات شتى للطالب بما حوله من مثل:

أولا: علاقة الطالب بالمعلم:

تحكم الطالب بالمعلم عادة علاقة خاصة، فما بالك إذا كان هذا الطالب من ثقافة مختلفة كليا أو جزئيا عن ثقافة المعلم؟ في تلك الحالة يجب أن تكون العلاقة أكثر خصوصية وعمقا؛ فالمعلم الحقيقي هو القادر على احتواء الطالب وفهم عقليته وثقافته، وهو الملجأ الأول للطالب في غربته، الغربة التي تبدأ عادة بصدمة ثقافية تحول دون انتفاعه من غرفة الصف ومن دروسه على النحو الأمثل.

إن الصداقة التي تنعقد بين الطالب والمعلم في الأيام الأولى كفيلة بخلق قدرة جيدة على الاستقبال لدى الطالب، وقد يكون لتفعيل مهارة المحادثة في هذا الموضع أطيب الأثر، ويكون ذلك في درس المحادثة داخل الصف، أو في اللقاءات الجانبية بين المعلم والطالب خارج الصف.

إن المعلم الماهر حقا هو الذي يجعل من هذه اللقاءات الودية، والقصيرة – في كثير من الأحيان – دروسا تغني معجم الطالب بتأكيدها على المفردات التي يراها المعلم مناسبة، من خلال حديث عفوي لم يتهيأ له الطالب سلفا.

---

(١) اللغة والدلالة ص١٦٠.

ويتصل بذلك أيضا استغلال الجو العام في المؤسسة التعليمية؛ فمن تجربتي الخاصة أحاول ألا يكون مروري بين الصفوف مجردا من الأهداف التعليمية؛ لذلك أحرص أثناء تنقلي من مكان لآخر على أن أطل في هذا الصف، وأقف في ذلك الصف، وأستوقف طالبا هنا، وأحادث آخر هناك، بصوت واضح، ومفردات مختارة، وحديث لطيف رائق. كل ذلك في مواقف طبيعية لا علاقة ظاهرة لها بالدروس لكنها في حقيقة الأمر من صلبها. إن وقوف المعلم مع طالب عند شباك الصف أو عند باب البناية التي تدرس فيها اللغة كاف لتزويده بجرعة من المفردات عبر تعليق سريع على منظر طبيعي، أو شخص من المارة، أو أي شيء آخر، وفي ذلك تعزيز لعملية التعلم.

وأجد ما ذكره صاحب كتاب " فقه اللغة وعلم اللغة " معبرا عما أسلفت، يقول: " نأتي إلى " سياق الحال " فنجد مجموعة من العناصر الأساسية التي تتصل بالموقف الكلامي، وتشكل مفهومه، وتلك العناصر هي:

(أ) شخصية المتكلم والسامع، وتكوينهما "الثقافي" وشخصيات من يشهد الكلام غير المتكلم والسامع _ إن وجدوا _ وبيان ما لذلك من علاقة بالسلوك اللغوي، ودورهم؛ أيقتصرعلى" الشهور "[كذا] أم يشاركون من آن لآن بالكلام، والنصوص الكلامية التي تصدر عنهم.

(ب) العوامل والظواهر الاجتماعية ذات العلاقة باللغة والسلوك اللغوي لمن يشارك في الموقف الكلامي كحالة الجو إن كان لها دخل، وكالوضع السياسي، وكمكان الكلام. .... إلخ. وكل ما يطرأ أثناء الكلام ممن يشهد الموقف الكلامي من انفعال أو أي ضرب من ضروب الاستجابة، وكل ما يتعلق بالموقف الكلامي أيا كانت درجة تعلقه.

(ج) أثر النص الكلامي في المشتركين، كالاقتناع، أو الألم، أو الإغراء، أو الضحك. ... إلخ.

وهكذا يتضح أن من أهم خصائص " سياق الحال " إبراز الدور الاجتماعي الذي يقوم به المتكلم وسائر المشتركين في " الموقف الكلامي ".(١)

ويستخلص القارئ من النص أهمية العلاقة بين المعلم والطالب، ويستطيع أيضا من خلال النص نفسه أن يضع يده على علاقة الطالب بالطلاب الآخرين، وعلاقته بالبيئة العامة، وهي أمور سنأتي على ذكرها لاحقا.

ثانيا: علاقة الطالب بالطلاب الآخرين:

للمؤسسة التعليمية القائمة على تعليم اللغات لغير الناطقين بها دور كبير في إنجاح نواح عدة من نواحي العملية التعليمية، و من أبرز تلك النواحي إسهامها في توفير جو صفي ملائم للطلبة جميعا – قدر الإمكان، ويعد حرصها على ذلك أمرا بالغ الأهمية، ليس للطالب فقط وإنما للمعلم الذي ينتفع كثيرا من جو الانسجام بين طلبة الصف الواحد، أو بين طلبة البرنامج بشكل عام، وأكثر ما يتجلى ذلك في صفوف المهارات القائمة على المشاركة بين الطلبة، وفي مقدمتها المحادثة التي يكون فيها الطالب المتحدث عنصرا فاعلا، مؤثرا ومتأثرا. وعليه فإن جو الانسجام يسهم إسهاما رائعا في إنجاح مهارة المحادثة، كما يمكّن المعلم من رسم إطار اجتماعي وثقافي ممتع ومفهوم بالنسبة لجميع الطلاب، حيث توظف فيه مفردات مألوفة لديهم، ويتم من خلاله النفاذ إلى موضوع الدرس بيسر وسهولة دون أن يدرك الطالب كيفية هذا الانتقال. و بتلك الوسيلة نبعد سمة التكلف عن درس المحادثة؛ فيكون تناول الدرس كما يتم تناول أي موضوع بين الناس.

ولا تفوتني هنا الإشارة إلى مهارة الكتابة التي تحتمل هذا النمط من التعاون أحيانا (حسب الاستراتيجية المتبعة في الصف)، ويلزمها بالتالي نوع خاص من العلاقة بين الطلاب، ومن هذا المنطلق لا يكون تكوين مجموعات من الطلبة داخل الصف عشوائيا، إنه عملية حساسة تستوجب النظر في أهواء الطلبة وأمزجتهم وعاداتهم.

---

(١) فقه اللغة وعلم اللغة ص٢٣٧.

وقد يكون امتحان المستوى الذي يعقد في بداية البرنامج خطوة أولى في تحقيق ذلك، حيث يتجنب الطالب مشاكل كثيرة من الممكن أن يتعرض لها،كالإحباط في حال تأخره عن زملائه أو الملل في حال تقدمه عليهم.

ثالثا: ميل الطالب إلى التواصل مع ثقافة الآخر، واستيعابه للفروق الثقافية:

يبدو لدى بعض الطلاب ميل طبيعي نحو الثقافات الأخرى؛ فهم مطلعون على الحضارات وتاريخها، وهم يطمحون دوما لمعرفة عادات وتقاليد وطبائع الشعوب، وهؤلاء الطلاب تواقون عادة لمعرفة اللغة التي استوعبت تلك الحضارة، ولابد – في نظري – من استثمارإعجاب الطالب بالحضارة وتاريخها، والاستفادة من سعيه لاستكمال الصورة التي رسمها للحضارة والثقافة بدراسته لغة أهلها(١). ونظرا لذلك قد يكون التركيز على المفردات الحضارية أمرا شائقا لهذا النوع من الطلبة، وقد يكون استخدام المفردات ضمن أمثلة ذات محتويات ثقافية أمرا ممتعا ومفيدا للطالب على غير صعيد.كيف لا ؟! وقد كان علم اللغة كما قال مبارك كاشفا تاريخيا للعادات والأخلاق والبيئات، وهو – على حد قوله – العلم الذي يكشف عن عقلية الأمة التي تتكلم تلك اللغة، كما يكشف عن جوانب من تاريخها ومدنيتها(٢). وأظن دروس القراءة والاستماع قادرة على تحقيق قدر كبير من هذا الجانب؛ فدرس القراءة الذي يتأنى الطالب في تحضيره ودراسته هو الدرس الذي تنطبع من خلاله صورة بصرية للمفردة – ضمن سياقها – في ذهن الطالب، وهذا ما لا يتوافر في المهارات الأخرى حيث تكون المفردة مسموعة أو مكتوبة في القوائم الموجودة مع الطالب، وفي هذه الحالة تكون في سياق آخر مختلف – قليلا أو كثيرا – عن السياق الموجود في النص.

---

(١) يقول سيجوان ورفيقه: " ومن المعقول افتراض وجود ارتباط وثيق بين حب أو كره المتعلم لجماعة لغوية معينة وبين استعداده لتعلم لغة هذه الجماعة. " (التعلم وثنائية اللغة ص٩٨).

(٢) انظر : فقه اللغة وخصائص العربية ص٤٠، ٤١ . وانظر أيضا أثر العوامل الجتماعية والنفسية والجغرافية في خصائص اللغة وتطورها ونقد نظرية دوسوسور .(علم اللغة ص٢٥٧ – ٢٦٧).

إن السياق الاجتماعي متمم للمعنى لا يمكن الاستغناء عنه في تفسير اللغة[1]، ومن المعروف أن تنمية الجانب الثقافي والاجتماعي لدى متعلمي اللغات الأجنبية يمكنهم من فهم روح اللغة وأبعادها، وإذا تحقق ذلك فإن الطالب سيستفيد من أكثر من جانب:

أولا: سيبدع في تناوله اللغة على نحو تلقائي بعيد عن الجمود.

ثانيا: لن يكون عرضة للسخرية أو الاستهجان في مواقف حياتية هو عرضة لها باستمرار؛ لأنه ليس كافيا أن يتعلم الطالب المفردة، بل يجب أن يعرف المواطن المناسبة اجتماعيا لاستخدامها.

ثالثا: سيشعر بانسجام اجتماعي وتقارب نفسي مع من حوله من الناطقين باللغة ؛ فهو قادر على فهم النكتة والتقاطها، وأظن أن الطالب القادر على ذلك هو من مستوى متقدم فعلا.

---

(١) انظر : المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث ص ١٢١
ويتابع الباحث قائلا : " ولقد اهتم أستاذنا فيرث بهذه الناحية واستعمل العبارة الإنجليزية Context of Situation التي نترجمها " سياق الحال " كاصطلاح فني لدراسة الكلام في المحيط الذي يقع فيه. (انظر أيضا : فقه اللغة وعلم اللغة ص٢٣٥ / محمود سليمان ياقوت الذي توقف مطولا عند نظرية سياق الحال عند فيرث J.R.Firth ومن قبله مالينوفسكي (Malinowski).
وأشار أبوعرابي في بحثه " مقترح لتقديم المفردات الجديدة في نصوص القراءة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستويات المتقدمة " إلى ما أسماه (الاستعمال والوظيفة) قائلا: "المفردات يحدده ويقرره الاستعمال في ظروف اجتماعية تواصلية حقيقية، والاجتهاد في إدراك المعاني المرتبطة بتلك الاستعمالات (Halliday , ١٩٧٣) (انظر البحث ص ٣).
وقد أفرد جاسم محمد عبد العبود في كتابه " مصطلحات الدلالة العربية " فصلا للسياق وما يتعلق به من مصطلحات دلالية، تحدث فيه عن السياق الاجتماعي ضمن أنواع السياق غير اللغوي مشيرا إلى تعرض البلاغيين العرب لهذا الموضوع بمسميات من مثل : سياق المقام، وسياق الحال أو المجريات، وهو مصطلح يعني: الأمور الجارية (انظر كتابه ص ١٤٧).

من هنا تصبح دراسة اللغة في بلدها وبين أهلها فرصة ما بعدها فرصة؛ إذ تكسر حواجز ثقافية ولغوية شتى، وهذا ما أشار إليه محمد أحمد أبو الفرج في حديثه عن (السياق الاجتماعي) والذي بين فيه أن المهتمين باللغة تعليما أو دراسة اتفقوا على أن أفضل طريقة لتعلم اللغة هي أن يعيش طالب التعلم حينا في المجتمع الذي يتحدث اللغة، والسر في ذلك أن اللغة مرتبطة بالمجتمع ارتباطا وثيقا، حتى أن اللغويين المحدثين أصبحوا متفقين على أن اللغة نشاط اجتماعي للإنسان، وليست مجرد معبر عن الفكر كما كانت تعرف قديما(١).

وهذا ما ذهب إليه أيضا مؤلفا كتاب " التعليم وثنائية اللغة " في حديثهما عما أسمياه " الألفة "، قالا: " عندما نستقبل رسالة سمعية لا يتم فهم كل جزئية من جزئياتها بمعزل عن المعنى الإجمالي لهذه الرسالة، ويمكن إكمال النص لأي عنصر من عناصر هذه الرسالة بسبب ألفتنا لبناء اللغة وتراكيبها. وتتضح أهمية الألفة في اللغة، ويمكن اكتشافها بسهولة في حال تعلم لغة أجنبية بكثافة، وزيارة البلد الذي يتحدث هذه اللغة لأول مرة، ومحاولة إجراء محادثة هاتفية هناك ؛حيث قد يجد الإنسان نفسه غير قادر على الاتصال والتفاهم؛ فالألفة لها أثر كبير في فهمنا للرسالة، سواء كانت هذه الرسالة شفوية أو منقولة بأي طريقة أخرى، بالإضافة إلى أنها تدعم قدراتنا على توصيل هذه الرسالة بسرعة وفعالية"(٢).

وإلى جانب الألفة التي تعجل في إيصال الرسالة هناك الوسط الذي يدعم عملية التذكر؛ ففي هذا الوسط تفاصيل وحيثيات تصب كلها – في رأيي – في صالح إتقان اللغة وإدراك مكنوناتها. يقول بنعيسى زغبوش: " إن المثيرات السياقية التي يعتمد عليها الاستحضار تنقسم إلى مؤثرات داخلية ينتجها الفرد، ومؤثرات خارجية

---

(١) انظر : المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث ص ١١٩

أضف إلى ذلك أن دراسة اللغة بين أهلها تتيح للطالب إمكانية تعلم اللغة من دون لغة وسيطة، وهذا من أهم مبادئ الطريقة المباشرة، وخاصة في برامج تعليم اللغات للناطقين بغيرها في بيئاتها . (انظر : أبو عرابي ص٣).

(٢) التعليم وثنائية اللغة ص١١.

يمنحها المحيط؛ لأنه من البديهي أن الوسط الذي يتعلم فيه الفرد يساعد على التذكر والتعلم أو يعيقهما. "[1].

وعلى أساس ذلك كله نفهم أيضا الخصوصية اللغوية لدى كل إنسان. لقد تشكلت هذه الخصوصية بناء على ما لديه من خلفيات وعلاقات. يقول حجازي: " والنظام اللغوي لا يمكن أن يكون معلقا في الهواء، أو هدفا في ذاته، ولابد أن يستخدم بطريقة أو بأخرى في مجتمع بعينه كي يكون لغة، ومن الحقائق المعروفة أنه لا يوجد إنسان يستخدم كل المعجم الذي تعرفه لغته، وقصارى أكثر الناس معرفة باللغة أن يستخدم قطاعا منها في حديثه وتأليفه، وهو في ذلك مرتبط بعلاقاته الاجتماعية، ومستواه الثقافي، وضرورات عمله. "[2]

(٢) المنهـــــاج

أولا: موضوعاته وأفكاره:

ينبغي ألا يغيب عن بالنا أن المنهاج هو المادة المشتركة الأولى بين الطالب والمعلم من جهة، والطالب واللغة من جهة أخرى، وبالنظر إلى هاتين العلاقتين نجد الطالب طرفا أساسيا فيهما. وإذا كان اختيار ما يلائم مستوى الطالب أمرا مفروغا منه في أية عملية تعليمية فإن في تعليم اللغة للناطقين بغيرها ما يدعونا للتريث في انتقاء المادة الدراسية وفق رؤية نافذة إلى ما يمكن أن يستهوي هذا الطالب من موضوعات وأفكار لا يستطيع الوصول إليها إلا المعلم المتمرس. وأعتقد بوجود علاقة جدلية بين هذه الموضوعات والأفكار وبين المفردات المراد إيصالها للطالب؛ لذلك يجب أن نضع نصب أعيننا أثناء البحث عن موضوع ما، في محور ما، المفردات التي تضمنها هذا الموضوع، وسلامة صياغتها ووضوحها، وضرورتها في حياة الطالب، كما يجب أن يكون في العملية قدر كبير من المرونة في البحث عن الموضوعات، فوجود مستويات متعددة لا يستدعي بالضرورة وجود موضوعات وحقول دلالية

---

(١) الذاكرة واللغة ص٢٨٧.

(٢) المدخل إلى علم اللغة ص١٣.

مختلفة؛ لأننا نستطيع بسط رقعة الحقل الدلالي الواحد وفقا لمستوى الطالب، ويتسق ذلك و ما أوردناه من أن المفاهيم والمفردات تتفاوت فيما بينها في الحقل الواحد؛ فهناك المركزي وهناك الهامشي؛ وعليه فإن نصين ينتميان إلى حقل دلالي واحد يصلحان لطالبين من مستويين مختلفين كما هو الحال في نصي " بطاقة هوية " لمحمود درويش[1]، و" إصلاحية نورنبورغ العربية " لمحمد الماغوط[2]؛ إنهما نصان يدوران في فلك واحد تقريبا، ويصلحان لتدريس مفردات ذات علاقة بهوية الإنسان، لكنهما مختلفان في عدد المفردات ذات العلاقة ؛ فأولهما أبسط وأوضح ويتناول ما يعد مركزيا في الحقل الدلالي، بينما نجد الثاني أصعب وأطول وأبعد عن المركزية؛ ففي نص درويش مفردات مثل: (رقم بطاقتي، أطفالي، اسم، لقب، يعيش، ميلاد، أبي، أسرة، سادة، جدي، بيتي، لون الشعر، لون العين، ميزاتي، عنواني، قرية، شوارع، حقل، أرض، أولاد، أحفاد، ناس) أما نص الماغوط ففيه: (اسم الأب، اسم الأم، مكان وتاريخ الإقامة، عازب، متزوج، مهنة، علامات فارقة، فئة الدم، الوضع المادي، الأمراض، الأحزاب، الوزن، الطول، لون الشعر والعينين، قرية، مدينة).

وبالعودة إلى كل فئة من هاتين الفئتين نتوقع قدرة أكبر من الطلاب الذين يستخدمون مفردات الماغوط إذا ما أرادوا أن يعرفوا بأنفسهم مثلا، في حين سيدور الآخرون في نطاق أضيق لأن المفردات الموجودة بين أيديهم هي المفردات الأساسية في حقلها.

ثانيا: أسلوب عرض النصوص ومعالجتها:

إن إخراج المنهاج بشكل مدروس يوفر على كل من المعلم والطالب الوقت والجهد، ويكسب المادة العلمية سمة منطقية تيسر أسباب تناولها والتعامل معها.

وأظن أن مناهج المهارات المختلفة تتشابه في بعض الجوانب وتختلف في أخرى، وأرى أن كيفية عرض المفردات ومعالجتها من جوانب الشبه التي إن دلت على شيء فإنما تدل على أهميتها وضرورة العناية بها.

---

(١) ديوان محمود درويش ص٧٣.

(٢) سأخون وطني ص٥٣.

والاهتمام بالمفردات يتم باتجاهين، أولهما: التدقيق في المفردات الواردة في النص المقروء أو المسموع على اعتبار أن هذين النصين يقدمان للطالب بمفرداتهما الأصلية غالبا[1].وهذا التدقيق يتضمن اختيار الموضوعات التي تحتوي على مفردات تنتمي إلى الحقول الدلالية المطلوبة. وثانيهما: العمل على توضيح معاني المفردات في قوائم معجمية تحدد إطارا ما للمعاني يحول دون تشويش الطالب أو تشتيته.

إذن تبدأ العملية منذ اختيار الموضوع الذي ينبغي أن يتحرى فيه المعلم الجدة، والمصداقية، وجودة الصياغة والسبك، واشتماله على ما يغني معجم الطالب من مفردات ذات علاقة بالمضمون وملامسته لواقع الطالب المعيش، ومجاراته للأوضاع المحلية والإقليمية والعالمية.

وبناء على ذلك يستحسن أن تتدرج الموضوعات حسب ترتيب منطقي؛ فعلى سبيل المثال نستطيع البدء بنص كنص الماغوط إذا كنا نهدف إلى تدريب الطالب على كيفية تقديم نفسه للآخرين، لاسيما أنه يعيش في وسط جديد ومحاط بأناس جدد، وفي كثير من الحالات هو مضطر لاستخدام هذا النوع من المفردات في معرض إنجازه لبعض الأوراق الثبوتية، أو من أجل الحصول على الإقامة مثلا. ومن ثم يمكن أن يدرس الطالب نصا يُعرِّفه بالبلد الذي هو فيه، وفي مثل تلك الدروس فوائد شتى؛ فمن جهة يتمكن من الحصول على فكرة تساعده على فهم محيطه وإدراك خصوصيته، ومن جهة أخرى توفر مثل هذه الدروس مفردات أساسية في حياة الإنسان، إنها تقدم إليه حزما متنوعة من المفردات، منها ما يتعلق بالموقع، والطقس، والسكان، واللغة، والدين،والاقتصاد، والسياحة، والعادات، والتقاليد، وما إلى ذلك.

---

(١) يقوم المعلم أحيانا بالتصرف في المادة المقروءة، لكنني أميل إلى أن يكون هذا التصرف محمودا؛ فقد يؤدي الإكثار منه إلى فقدان النص لخصوصيته وتماسكه، وهذا ما يجعله أقرب إلى النص المصنوع.

وأشير هنا إلى صعوبة التصرف في المادة المسموعة إذا كانت حقيقية، أما بالنسبة لمهارتي الكتابة والمحادثة فالأمر مختلف قليلا حيث لا يستطيع المعلم حصر المفردات التي قد يستخدمها الطلاب حتى لو قدم لهم قائمة بالمفردات المقترحة سلفا.

وتميل الباحثة إلى هذا الأسلوب الذي يوفر قدرا لابأس به من التنوع والتدرج معرفيا ودلاليا من خلال نصوص تطرح وفق نسق معين يرتئيه واضع المنهاج.

وأنتقل الآن إلى معالجة النصوص بالنظر في المفردات، وأستطيع القول إن القوائم التي تعرض فيها مفردات الدرس ومعانيها هي – بشكل من الأشكال – معجم مصغر يقدم للدارس كي يسعفه أثناء تحضير الدرس أو التعاطي مع الكتاب؛ وبذلك ينطبق على هذه القوائم ما ينطبق على المعاجم المرجوة من شروط، ويستوجب ذلك منا قدرا كبيرا من العناية والتدقيق نظرا لأهمية هذا الجانب. نقل أبو عرابي عن (Hurman & Tall , ١٩٩٩) أن المعجم مكون أساسي من مكونات الكتاب التعليمي بمفهومه التربوي الحديث لا يمكن الاستغناء عنه، وهو يشكل مع المكونات الأخرى شرطا جوهريا لتعليم اللغات وتعلمها للناطقين بغيرها، ولتحقيق الأهداف المنشودة[١].

وبادئ ذي بدء أشير إلى نقطتين أساسيتين تتعلقان بالشكل الخارجي الذي يسهم في رفع سوية قوائم المفردات أولا، وبالمتابعة والتنقيح ثانيا. فأما النقطة الأولى فتتم من خلال العناية بالإخراج وما يتصل به من نواح فنية وعلمية، كالطباعة، وحجم الحرف المستخدم وشكله، في المداخل، ومشتقاتها، ورسمها، والمعاني، والشواهد. وعلامات الترقيم الملائمة الهادية، والرموز والأرقام والاصطلاحات والمختصرات ودقتها. ونوع الورق وحجمه (قطعه)، وعدد الأعمدة في كل صحيفة وتنسيقها، وتنظيم الفقرات وبدايات السطور، ودقة الإحالات، وقضية الرسوم والصور التوضيحية ودقتها – كلما كانت ضرورية – بعد مناقشة القضية من أصلها، والقناعة بمناسبتها لهذا المعجم. ولنتذكر في هذا الصدد أن صناعة المعاجم (Lexicography) علم وفن في وقت واحد[٢].

---

(١) أبو عرابي ص٣، وانظر كذلك مسوغات القائمة المعجمية وأهدافها في البحث نفسه .

(٢) نبّه علي الحمد على أهمية هذه النقطة – إلى جانب نقاط أخرى تجب مراعاتها في هذا الشأن – في بحثه " المعجم التاريخي العربي (مفهومه – وظيفته – محتواه) " ص ١٣٩. مجلة المعجمية (وقائع ندوة " المعجم العربي التاريخي : قضاياه ووسائل إنجازه ").

وأما النقطة الثانية فتتمثل في كيفية التعامل مع قوائم المفردات بعد إنجازها، فالأستاذ الذي يركن إلى عمله في تلك القوائم يجانبه الصواب؛ فهو يحرم نفسه من قطف ثمار خبرته لاسيما إذا كان معنيا بتعليم اللغة للناطقين بغيرها؛ فالقوائم المعجمية التي توضع للأجانب مختلفة – إلى حد ما – في أسلوبها وتناولها عن تلك الموضوعة لأبناء اللغة، ذلك أن ما يستطيعه هذا لا يستطيعه ذاك، وهذا فارق نوعي في نظري لابد من مراعاته.

إذن، الأستاذ الذي يضع معاني المفردات في قوائم ما تستجد لديه أفكار خلال تدريسه المادة، وقد يطرح عليه سؤال مشكل(١)، (٣٦) أو يخطر بباله مثال أوضح، أو مرادف أقرب ،أو ،..... إلخ.

وقد يقوده تنامي خبرته إلى استحداث ما هو أفضل، وهذا ما يجب أن يُلاحَق ويُتابَع أولا بأول، ثم يُقوَّم وينقح.

وعلاوة على ما سبق علينا أن نتوخى أمورا عديدة تصب في صميم المادة المعجمية ذاتها، أذكر منها:

١. اعتماد قوائم مفردات أحادية اللغة تتحقق من خلالها للطالب فوائد جمّة أهمها أنها تعد ممارسة ضمنية للغة، وطريقة غير مباشرة لاستذكار مفرداتها بما فيها من مترادفات وأضداد، وجموع واشتقاقات؛ فتترسخ في ذهن الطالب أكثر وأكثر، ويلتفت إلى علاقات جديدة بين الكلمات. ولا ننسى هنا استذكاره للتراكيب والسياقات من خلال الجمل الواردة بهدف التمثيل، وتبدو هذه القوائم أكثر أهمية في ظل تقصير أهل اللغة في تأليف معاجم على هذه الشاكلة.

---

(١) أحيانا تكون أسئلة الناطقين من غير أبناء اللغة أصعب من لغة أبنائها، ويستشعر فيها المعلم إشكالية لا لشيء إلا لأنه مُسلِّم ببعض نواحي اللغة التي اكتسبها وأتقنها، ومارسها، دون التوقف عندها والتبحر في جوانبها، وكأنه في هذه الحالة قد تواطأ مع لغته على صيغة ما، أما الطالب الأجنبي فالأمر عنده مختلف، لقد بدأ اللغة من خلال قواعدها التي تراكمت لديه شيئا فشيئا، وتمكن من مبادئها المبدأ تلو المبدأ، وعادة ما يكون هذا النوع من الطلبة في سن معين يسمح له بمحاكمة الأمور ومقارنتها مع لغته الأم، أو لغات أخرى، ومن هنا تنعدم لديه الحواجز؛ فلا شيء جاهز، وليس هناك ما يمكن أن يؤخذ على عواهنه.

٢. العمل على تيسير صعوبات تعامل الطلاب مع المفردات في القوائم بالنظر إلى صعوبات في إدراك حركة عين الفعل، وفي معرفة حروف التعدية (حروف الجر)، والتمييز بين الجموع المتعددة وما إلى ذلك(١). (٣٧)

وتذهب الباحثة إلى أن ضبط حروف الكلمة، والتنبه إلى مواضع الشدّة والهمزة، وعدم إغفالهما، إضافة إلى ذكر عوامل التعدية إن وجدت هي في حقيقة الأمر عوامل تسهم إسهاما بالغا في إيضاح المفردات، وتقريبها للطالب.

٣. الترتيب، وأميل من خلال تجربتي الخاصة إلى أن تكون المداخل حسب الصورة التي وردت فيها المفردة في النص، ومنها ننطلق إلى اشتقاقات أو صيغ أخرى.

أما بالنسبة لترتيب المفردات نفسها في القائمة، فقد أشار باحثون إلى ضرورة أن يكون ترتيبا ألفبائيا نطقيا حسب تتابع الحروف في المفردة، لا حسب جذرها. وذلك بهدف تسهيل عثور المتعلم على ما يريد اختصارا للوقت والجهد، وتذليلا لصعوبة معرفة جذر المفردة(٢).

ومع ما في هذا النهج من إيجابيات، أبرزها تعويد الطالب على استخدام المعاجم حسب الترتيب الألفبائي الذي قد يلزمه في شؤون عدة، لكنني أعمد أحيانا إلى العدول عنه إلى نهج آخر مختلف كنت ألمس من الطلاب استحسانا له، وهو أن تذكر المفردات متسلسلة حسب ورودها في النص؛ وهذا يريح الطالب من عناء تقليب صفحات الكتاب(٣).

٤. التوصل إلى معنى المفردة، ويكون بسبل شتى، أكثرها شيوعا ذكر المرادف، وهذا من شأنه أن يوسع الحقل الدلالي لدى الطالب في معنى ما؛ فالطالب الذي تفسر له سعادة بـــ: فرح، وسرور، وحبور. ...، يعرف كلمات عديدة لمعنى واحد.

---

(١) انظر شكري فيصل ص٣٣ ،وناجح أبو عرابي ص٣، ٤.

(٢) انظر : ناجح أبو عرابي ص ٨، ١٠.

(٣) كان هذا الأسلوب مرغوبا في قوائم مفردات الاستماع بشكل خاص؛ حيث يتفق سماع الطالب للكلمة في البرنامج وموقعها في القائمة، مما يضمن له المحافظة على تسلسل المادة المسموعة.
وتجدر الإشارة هنا إلى تنوع المداخل وتعددها، وأنماط الترتيب المختلفة فيها، وقد ذكر القاسمي تفاصيل خاصة بهذا الجانب . (انظر : المعجمية العربية ص١١٨ -١٢٠).

وهناك ذكر المقابل، وهذا - برأيي - أسلوب جيد ومثير، ويأخذ الطالب إلى حقول مغايرة، وحينئذ تكون الأخطاء التي يرتكبها الطلاب سببا في تناول جوانب أخرى تفيد معجم الطالب(١).

وتحت عنوان " الأخطاء التعبيرية والمعجم الذهني " وضح داود عبده أن الأخطاء النطقية و" زلات اللسان " تبين كيف يخطط المتكلم للتعبير عن نفسه، كما تدل على أن المفردات في المعجم الذهني يُحتَفظ بها بطريقة مختلفة عن المعاجم العادية. فهي ليست مرتبة ألفبائيا ولا حسب الجذر، ولا حسب أواخر الكلمات، إلخ، وإنما حسب علاقات دلالية في معظم الأحيان، من أهمها التضاد والترادف والتلازم(٢).

وفوق ذلك كله يمكننا أن نجعل من تفسير الكلمة مدخلا إلى معارف أخرى تهم الطالب، ويكفينا منها أن تكون مشاهدة أو مقروءة، حتى لو لم يكن ذلك بتركيز كاف، وأقصد هنا أن نذكر منها: مفرد الكلمة أو جمعها إن كانت مفردة، كذلك لا ضير من الإشارة الفعل إذا كان لدينا فعل أو الفعل إذا كان لدينا فعل، أو الفعل إذا كان لدينا مصدر، .... إلخ. وما إلى ذلك من أمور أراها مجدية ونافعة ؛ فهي ضرب من " التدعيم " في ذاكرة الطالب (٣).

٥. ضرورة ضرب الأمثلة انطلاقا من أن معنى المفردة يتشكل وفق السياق الذي جاءت فيه، وهذا السياق هو الذي ينحو بها نحوا مختلفا عن سواه، يقول فندريس: " إن الكلمة توجِد في كل مرة تُستَعمَل فيها جو [كذا] يحدد معناها تحديدا مؤقتا، والسياق هو الذي يفرض قيمة واحدة بعينها على الكلمة على الرغم من المعاني المتنوعة التي في وسعها أن تدل عليها، والسياق - أيضا - هو الذي يخلص

---

(١) هذا إذا كان الدرس شفويا، وهنا أشير إلى ضرورة أن يؤخذ بعين الاعتبار تنوع الاستراتيجيات المتبعة في معالجة أخطاء الطلاب بالنظر إلى طبيعة المناقشة، هل هي تحريرية أم شفوية.

(٢) دراسات في علم اللغة ص٥٥.

(٣) انظر : الذاكرة واللغة ، " آلية التدعيم " ص٥٣.

الكلمة من الدلالات الماضية التي تدعها الذاكرة تتراكم عليها، وهو الذي يخلق لها قيمة حضورية [١].

٦. ولأهمية السياق في إيصال معنى المفردة فإنه من الضروري فعلا في قوائم المفردات تقديم أمثلة على شكل جمل تتضمن المفردة الجديدة، مع التنبه إلى صياغة الجملة بأسلوب محكم يجعلها مخرجا من المشكلة، لا سببا في تفاقمها. وهذا ما يحتم على واضع الجملة (المثال) الأخذ بالقرائن الدالة على معنى المفردة الجديدة.

إن السياق فعلا كالطريق لابد له من معالم توضحه ولا شك أن مباني التقسيم وما تبدو فيه من صيغ صرفية وصور شكلية وكذلك مباني التصريف مع ما تبدو به من لواصق مختلفة تقدم قرائن مفيدة جدا في توضيح منحنيات هذا الطريق ولكن السياق حتى مع توضيح الصيغ واللواصق يظل بحاجة إلى الكثير من القرائن الأخرى التي تتضح بها العلاقات العضوية في السياق بين الكلمات [٢].

الخاتمة

لقد عرض هذا البحث إلى جملة من الأفكار والاقتراحات التي من شأنها أن تساعد في تعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها.

ولما كان المعلم أساس العملية التعليمية، ومحورها الفاعل، فقد كان من الطبيعي أن تقف الدراسة على أهم صفاته الشخصية، والمهارات والقدرات التي تمكنه من دفع العملية التعليمية قدما. ولم تقتصر الدراسة على هذا الجانب؛ ففكرة البحث تستوجب إعادة النظر في مهام المعلم ومسؤولياته التي تجعله قادرا على بناء الحقول الدلالية في شتى المهارات.

وانطلاقا من قناعة راسخة بقدرة المعلم على خلق أدواته، وتجديد استراتيجياته، فقد قامت الدراسة بتتبع كل ما ينبغي للمعلم استثماره من مفردات العملية التعليمية المتمثلة في: الطالب، والمنهاج، والبيئة المحيطة.

---

(١) مصطلحات الدلالة العربية ص ١٣٧.

(٢) اللغة العربية، معناها ومبناها ص١٣٤

المصادر والمراجع

- أصول تراثية في نظرية الحقول الدلالية: أحمد عزوز، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠٢

- التعليم وثنائية اللغة: ميجل سيجوان، ووليم ف. مكاي / ترجمة ابراهيم بن حمد القعيد، ومحمد عاطف مجاهد، مطابع جامعة الملك سعود، ١٩٩٤

- الخصائص: لأبي الفتح عثمان بن جني، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت – لبنان

- دراسات في علم اللغة النفسي: داود عبده، دار جرير للنشر والتوزيع، ط٢، عمان – الأردن، ٢٠١٠

- الذاكرة واللغة: بنعيسى زغبوش، جدارا للكتاب العالمي و عالم الكتب الحديث، ط١، الأردن، ٢٠٠٨

- علم اللغة: علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للطبع والنشر، ط٧، الفجالة – القاهرة

- فقه اللغة وخصائص العربية: محمد المبارك، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط٢، دمشق، ١٩٦٤

- فقه اللغة وعلم اللغة، نصوص ودراسات: محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩١

- اللغة العربية، معناها ومبناها: تمام حسان، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٢، ١٩٧٩

- اللغة والدلالة، آراء ونظريات: عدنان بن ذريل، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ١٩٨١

- المدخل إلى علم اللغة: محمود فهمي حجازي، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٦

- مصطلحات الدلالة العربية: جاسم محمد عبد العبود، دار الكتب العلمية، ط١، بيروت – لبنان، ٢٠٠٧

- المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث: محمد أحمد أبو الفرج، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ١٩٦٦

- المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق: علي القاسمي، مكتبة لبنان ناشرون، ط١، بيروت، ٢٠٠٣

- مقدمة في التطور اللغوي: روبرت إي. الأصغر / ترجمة: مصطفى محمد قاسم، دار الفكر، ط١، عمان – المملكة الأردنية الهاشمية، ٢٠١٠

البحوث والمقالات

- قضايا اللغة العربية المعاصرة: شكري فيصل، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المجلد الثاني، العدد الأول، أغسطس ١٩٨٣

- المعجم التاريخي العربي (مفهومه – وظيفته – محتواه): علي توفيق الحمد، مجلة المعجمية، العددان الخامس والسادس ١٩٨٩– ١٩٩٠

- مقترح لتقديم المفردات الجديدة في نصوص القراءة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستويات المتقدمة: ناجح أبو عرابي، المؤتمر الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ٦–٨ أيار ٢٠٠٩ ، عمّان – الأردن

* * *